

Klafki, Wolfgang

## Verändert Schulforschung die Schulwirklichkeit?

*Zeitschrift für Pädagogik 29 (1983) 2, S. 281-296*



Quellenangabe/ Reference:

Klafki, Wolfgang: Verändert Schulforschung die Schulwirklichkeit? - In: Zeitschrift für Pädagogik 29 (1983) 2, S. 281-296 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-142568 - DOI: 10.25656/01:14256

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-142568>

<https://doi.org/10.25656/01:14256>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 29 – Heft 2 – April 1983

## I. Essay

KLAUS MOLLENHAUER

Streifzug durch fremdes Terrain: Interpretation eines Bildes aus dem Quattrocento in bildungstheoretischer Absicht 173

## II. Thema:

Zur Rezeption der kritischen Theorie in der Erziehungswissenschaft

HELMUT PEUKERT

Kritische Theorie und Pädagogik 195

JÖRG RUHLOFF

Ist Pädagogik heute ohne „kritische Theorie“ möglich? 219

ROLF HUSCHKE-RHEIN

Die halbierte Humanität. Über die Schwierigkeiten zwischen Rationalität und qualitativer Subjektivität in der pädagogischen Rezeption Kritischer Theorie 235

GÜNTER ROHRMOSER

Darf man Erziehungstheorie auf Gesellschaftstheorie reduzieren? 255

JÜRGEN OELKERS

Pädagogische Anmerkungen zu Habermas' Theorie kommunikativen Handelns 271

## III. Diskussion

WOLFGANG KLAFKI

Verändert Schulforschung die Schulwirklichkeit? 281

MICHAEL FREYER

Zur pädagogisch-anthropologischen Diskussion völkerkundlicher Forschungen 297

## IV. Besprechungen

HANS SCHEUERL

ANDREAS FLITNER: Konrad, sprach die Frau Mama... 309

THOMAS LEHMANN

MICHAEL WINKLER: Stichworte zur Antipädagogik 313

WOLFGANG KLAFKI

GUSTAV HECKMANN: Das sokratische Gespräch 316

HEINZ STÜBIG

HEINER SCHMIDT: Vergleichende Erziehungswissenschaft 1945–1980 322

HEINZ-ULRICH THIEL:

KARL-HEINZ ARNOLD: Der Situationsbegriff in den Sozialwissenschaften 325

GÜNTHER BITTNER

REGINA CLOS: Delinquenz – Ein Zeichen von Hoffnung? 329

Pädagogische Neuerscheinungen 331

# Zu den Beiträgen in diesem Heft

HELMUT PEUKERT: *Kritische Theorie und Pädagogik*

Die Kritische Theorie hat die Katastrophen unseres Jahrhunderts nicht nur als gesellschaftliche Ereignisse, sondern immer zugleich als Katastrophen in der Psyche des Menschen begriffen. Ihre Suche nach einer verändernden Praxis zielt deshalb sowohl auf gesellschaftliche Zusammenhänge wie auf psychische Strukturen. Aus dieser Perspektive charakterisiert der Beitrag die drei Hauptphasen der Kritischen Theorie – den gemeinsamen Ansatz im „Institut für Sozialforschung“ in den dreißiger Jahren, die „Kritik der instrumentellen Vernunft“ seit Beginn des Zweiten Weltkrieges und die Phase der „Rekonstruktion“ durch HABERMAS in ihren jeweiligen Auswirkungen auf die Pädagogik, versucht jedoch auch zu kennzeichnen, welche Fragen bei dieser Rezeption nicht genügend berücksichtigt wurden.

JÖRG RUHLOFF: *Ist Pädagogik heute ohne „Kritische Theorie“ möglich?*

Die „Kritische Theorie“ hat in den vergangenen 15 Jahren faktisch einen erheblichen Einfluß auf das Verständnis von Pädagogik in der Bundesrepublik ausgeübt. Möglichkeit und Legitimität einer „Kritischen“ Pädagogik sind gleichwohl umstritten geblieben. Vor dem Hintergrund der negativen Rezeptionsgeschichte wird systematisch die These begründet, daß es für eine konstitutionell bedeutsame Neufassung von Pädagogik angesichts der „Kritischen Theorie“ an rechtfertigenden Gründen mangelt, ohne daß dogmatisch-positionelle Vorbehalte geltend gemacht werden müßten.

ROLF HUSCHKE-RHEIN: *Die halbierte Humanität. Über die Schwierigkeiten zwischen Rationalität und qualitativer Subjektivität in der pädagogischen Rezeption Kritischer Theorie*

Der Verfasser fragt, wie die Kategorie des subjektiven Sinnverstehens konkreter Lebenswelt in den Konzepten kritischer Erziehungswissenschaft berücksichtigt worden ist. Dabei erörtert er zugleich das Verhältnis von geisteswissenschaftlicher und kritischer Pädagogik. Unter der Frage nach dem Verhältnis von Subjektivität und Rationalität werden zunächst ein Praxisfeld (die kritische Friedenspädagogik), sodann die Position von HABERMAS in dessen Kontroverse mit MARCUSE, schließlich die Positionen von MOLLENHAUER und SCHALLER als den beiden wohl meistzitierten Repräsentanten kritischer Pädagogik untersucht. Dabei finden sich Ansätze zur Überwindung abstrakter Rationalität eher bei MARCUSE als bei HABERMAS und stellenweise sogar beim frühen SCHALLER (und weniger bei MOLLENHAUER).

GÜNTER ROHRMOSER: *Darf man Erziehungstheorie auf Gesellschaftstheorie reduzieren?*

Am Ende des kultur-, bildungs- und schulpolitischen Prozesses der letzten anderthalb Jahrzehnte steht die Frage nach den Gründen für das Scheitern der Reformpädagogik. Die emanzipatorische Wende der Erziehungswissenschaft ist ohne ihre Verschränkung mit der kritischen Theorie der Frankfurter Schule nicht zu bestimmen. In der Übernahme des kultur-, zivilisations- und gesellschaftskritischen Potentials der Kritischen Theorie partizi-

piert die kritische Erziehungswissenschaft unerkannt an den theoretischen Verlegenheiten einer Gesellschaftstheorie, in der das Problem der Vermittlung von Negativität und Positivität, von Negation und Affirmation ungelöst bleibt. Die notwendig werdende Unterscheidung zwischen wahrer und falscher Aufklärung, wahrer und falscher Emanzipation ist ohne eine Erinnerung an die in der Tradition der Philosophie von PLATON bis HEGEL gestellte Frage nach der Vernunft nicht zu treffen.

WOLFGANG KLAFFKI: *Verändert Schulforschung die Schulwirklichkeit?*

Der starke internationale Aufschwung der Schulforschung in den letzten 10 bis 15 Jahren war oft mit der Erwartung verknüpft, sie könne Ergebnisse hervorbringen, die direkt und kurzfristig zur Verbesserung der pädagogischen Qualität des Unterrichts, der Lehrerkoperation, der Elternmitbeteiligung usw. führen. Diese Erwartungen sind nur sehr begrenzt erfüllt worden. Vielfach zeigt sich nun Enttäuschung und mangelnde Bereitschaft, weiterhin Schulforschung zu ermöglichen und zu fördern. – Der Beitrag skizziert ein einfaches Raster zur Beschreibung, Analyse und Bewertung des methodischen Ansatzes von Schulforschungsprojekten und der Qualität von Schulreformstrategien und entwickelt auf diesem Hintergrund einige Thesen und Hypothesen zu der Frage, unter welchen Bedingungen Schulforschung und Schulreformstrategien zur realen Veränderung der Schule im Sinne demokratischer und humaner pädagogischer Zielsetzungen beitragen können.

FREYER MICHAEL: *Zur pädagogisch-anthropologischen Diskussion völkerkundlicher Forschungen*

Der Beitrag analysiert die Wissenschaftsgeschichte des ethnologisch-pädagogischen Diskurses und zeigt Positionen und methodische Ansätze auf, die gegenwärtig – wie Arbeiten von BOURDIEU (1976) und LIEDLOFF (1980) zeigen – zu einem weitgehenden Stagnieren dieser Rekonstruktion der Erziehung in frühen Kulturen geführt haben. Es wird versucht zu umreißen, wie die Hindernisse des wissenschaftlichen Fortschritts methodisch und inhaltlich durch neue Zielsetzungen überwunden werden können; denn zweifellos liefern völkerkundliche Beobachtungen ein umfangreiches Material für Rekonstruktionsversuche des grundlegenden Faktorengefüges der Erziehung. Es ist zu erwarten, daß dadurch das Verständnis der Erziehungsprozesse auch in bezug auf die Bedeutung der Erziehung für die kulturelle Differenzierung erweitert werden kann (z. B. im Bereich der Frage nach den Bedingungen der Wissensakkumulation und nach dem Faktorengefüge der Sozialisation).

# Contents and Abstracts

## Essay

- KLAUS MOLLENHAUER: A Venture into Unfamiliar Territory: An Interpretation of a Quattrocento Painting in View of Educational Theory . . . . . 173

## Topic: On the Reception of Critical Theory in Pedagogics

- HELMUT PEUKERT: *Critical Theory and Pedagogics* . . . . . 195

Critical Theory has always considered the catastrophes of this century not only as events in the history of society but at the same time as catastrophes of the human psyche. Its search for practices to change things therefore aims both at interrelations in society and at psychological structures. The article characterizes the three main phases of critical theory from this perspective: the mutual approach in the "Institute for Social Research" in the nineteen thirties, the "eclipse of reason" ever since the beginning of World War II, and the phase of "reconstruction" due to HABERMAS. In discussing the respective effects of these phases on pedagogics, the article also tries to indicate which questions were not fully taken into account in this reception.

- JÖRG RUHLOFF: *Is Pedagogics Possible Today Without "Critical Theory"?* . . . . . 219

In actuality, "Critical Theory" has had considerable influence on the comprehension of pedagogics in the Federal Republic of Germany in the past fifteen years. The possibility and the legitimacy of "critical" pedagogics have nevertheless remained open to question. The author argues that justifiable reasons for a constitutionally significant restructuring of pedagogics in the face of "critical theory" are wanting without it being necessary to advance dogmatic and/or positional reservations. The author systematically substantiates this thesis against the background of "critical theory's" history of negative reception.

- ROLF HUSCHKE-RHEIN: *Divided Humanity. On the Difficulties Between Rationality and Qualitative Subjectivity in the Pedagogic Reception of Critical Theory.* . . . . . 235

The author questions how the subjective understanding of the concrete world around us, an important category in practical pedagogics, is taken into account in the concepts of critical pedagogics. At the same time, the relationship between humanistic and critical pedagogics acquires new dimensions. First a field of action (critical pedagogics of peace), then the position of HABERMAS in his controversy with MARCUSE, and lastly the positions of MOLLENHAUER and SCHALLER as probably the two most cited representatives of critical pedagogics are examined according to the question of the relationship between critical-qualitative subjectivity and critical rationality. Attempts to overcome abstract rationality can be found in MARCUSE rather than HABERMAS and in part even in the early SCHALLER (and to a lesser degree in MOLLENHAUER).

GÜNTER ROHRMOSER: *Is it Permissible to Reduce Educational Theory to Social Theory?* . . . . . 255

We must look for the reasons why “reform pedagogics” failed – after the cultural, educational, and political process in schools during the last fifteen years. The emancipative change of educational science cannot be determined without its foundation in the Critical Theory of the Frankfurt School. Critical educational science has adopted the cultural, civilizational, and sociocritical potential of the Critical Theory. Without realizing it, it has thus taken part in the theoretical embarrassments of a social theory in which the problem of mediating between negativity and positivity, between negation and affirmation remains unresolved. The differentiation between true and false enlightenment, true and false emancipation that then becomes necessary cannot be made without remembering the inquiry into the nature of reason raised in the tradition of philosophy from PLATO to HEGEL.

JÜRGEN OELKERS: Pedagogic Comments on HABERMAS’s Theory of Communicative Action . . . . . 271

**Discussion**

WOLFGANG KLAFFKI: *Does Research on Schools Change the Reality at School?* . . . . 281

The strong international rise in research on schools in the last ten to fifteen years was often linked to the expectation that such research could get results that would lead directly and in the short term to the improvement of the pedagogic quality of lessons, the cooperation of teachers, parental involvement etc. These expectations have only been realized to a very limited extent. Disappointment and a lack of readiness to make possible and promote further research crop up frequently now. – This article depicts a simple system with which to describe, analyze, and evaluate the methodical approach of school research projects and the quality of strategies for school reform. It uses this background to develop several theses and hypotheses to determine under which conditions research on schools and strategies for school reform can contribute to the actual change of schools according to democratic and humane pedagogic goals.

MICHAEL FREYER: *On the pedagogical-anthropological discussion of ethnological researches* . . . . . 297

This article investigates the history of science in relation to the ethnological-pedagogical discourse and describes scientific aims and methodical positions, by which – as shown e. g. in the new discourses by BOURDIEU (1976) and LIEDLOFF (1980) – the integration of ethnological researches into the reconstruction of prehistorical education and cultural evolution has recently been retarded. The study sketches possibilities to remove the impediments of the scientific improvements methodically and with regard to the aims. There is no doubt that the ethnological observations supply a considerable amount of material regarding the reconstruction of the fundamental factor-system of education; thus our knowledge of education as well as of the correlation between education and cultural evolution could surely be enlarged (e. g. concerning the basic factors of knowledge-accumulation and the factor-system of socialization).

<b>Book Reviews</b> . . . . .	<b>309</b>
<b>New Books</b> . . . . .	<b>331</b>

**Vorschau Heft 3/83:**

**Im Heft 3 werden Beiträge zum Thema Theoriekonjunkturen in der Erziehungswissenschaft und zum Thema Frühkindliche Erziehung erscheinen.**



## Verändert Schulforschung die Schulwirklichkeit?

### I

Schulforschung im Sinne von Untersuchungen, die mit Hilfe wissenschaftlicher Methoden die Realität von Schule und Schulunterricht aufzuklären versuchen, hat inzwischen eine etwa 50jährige internationale Tradition in industriell entwickelten Gesellschaften; allerdings setzte sie in verschiedenen Ländern innerhalb des letzten halben Jahrhunderts zu unterschiedlichen Zeitpunkten und in unterschiedlicher Intensität ein.

Sieht man von den Vorläufern im Zusammenhang von JOHN DEWEYS Chicagoer Versuchsschule (1894–1904, BOHNSACK 1976) ab, so bildet die sog. EIGHT-YEAR-STUDY (1933–1941), eine Längsschnitt-Untersuchung an 30 Reformschulen, die in der Tradition der Pädagogik DEWEYS und der AMERICAN PROGRESSIVE EDUCATION standen, einen ersten Höhepunkt (AIKIN 1942). Internationale Beachtung fanden dann vor allem auch die Erziehungsstil-Forschungen LEWINS (1938–1939), ANDERSONS (1945/46, 1954) u. a. In Deutschland hat es zu Beginn der 30er Jahre durch PETER PETERSEN und seine Mitarbeiter und Schüler jenen nach wie vor bedeutsamen Ansatz der „*Pädagogischen Tatsachenforschung*“ gegeben, der in die Reformarbeit der *Jena-Plan-Schulen* integriert war (PETERSEN 1965). Die Pädagogik in der Bundesrepublik hat erst relativ spät, nämlich im wesentlichen seit den 60er Jahren, wieder an diese und andere Entwicklungen angeknüpft, in einem zunächst langsam anlaufenden, sich dann aber doch erfreulich beschleunigenden Prozeß. Sie folgte damit einem internationalen Trend, der in mehreren Ländern, nicht nur in den USA, zur Schulforschung in größerem Stil führte. So hat etwa Schweden seine weitgehenden Reformen im Sekundarschulwesen, die bereits in den ausgehenden 40er Jahren begonnen hatten, seit dieser Zeit auf umfangreiche Schulforschung gestützt (HUSÉN/BOALT 1968). Weiter sei auf Entwicklungen in England verwiesen, etwa auf die dem FLOWDEN-REPORT über „*Children and their Primary Schools*“ vom Jahre 1967 zugrundeliegenden Studien (BELSER/ROEDER/THOMAS 1972) und die daran anschließenden Untersuchungen von MICHAEL YOUNG und seinen Mitarbeitern (1965, 1968) oder an die etwa gleichzeitig beginnenden Studien über Interaktionen und soziale Beziehungen in Secondary Schools von DAVID H. HARGREAVES (1976).

Die eben genannten Beispiele lassen einen für unser Thema wichtigen Sachverhalt erkennen: Schulforschung ist meistens – bei denen, die sie durchführen und/oder bei denen, die sie finanzieren und nicht zuletzt bei den pädagogischen Praktikern und der pädagogisch interessierten Öffentlichkeit – mit der Erwartung verbunden, daß sie „irgendwie“ zur Veränderung – und d. h. selbstverständlich: zur Verbesserung der Schulen und des Schulunterrichts beitragen werde oder mindestens beitragen *könne*, was immer man im einzelnen unter „Verbesserung“ verstehen mag und wie anspruchsvoll oder bescheiden die Verbesserungserwartungen sein mögen.

Blicken wir auf die *Schulforscher*, so wird dieser Anspruch auf Relevanz der Forschung für die Praxis, für die Verbesserung von Schule und Schulunterricht ausdrücklich bei allen jenen Forschungsvorhaben erhoben, die sich an bestimmten pädagogischen Zielsetzungen orientieren und die darauf gerichtet sind, Verwirklichungsbedingungen für solche Zielsetzungen zu ermitteln: z. B. Bedingungen dafür, ein möglichst angstfreies Lernen in der Schule zu ermöglichen oder einen offenen, auf außerschulische Schülererfahrungen

bezogenen Unterricht oder die Entwicklung gesellschaftlich-politischen Bewußtseins der Schüler oder die Erweiterung der Mitbestimmungsmöglichkeiten von Lehrern und Schülern in der Schule und im Unterricht usw. usw. – Diese Erwartung, daß Schulforschung zur Verbesserung der Schulen und des Schulunterrichts beitragen könne und solle, gilt aber auch dann, wenn man – im Sinne des kritischen Rationalismus KARL R. POPPERS und seiner Nachfolger – „wertfreie“ oder besser: wertungsfreie Forschung für möglich hält und wenn die Forscher die Ergebnisse ihrer Forschung den Schulpolitikern oder der Schulverwaltung oder den Lehrern – im Sinne „technologisch verwendbaren Wissens“ – zur Nutzung im Sinne *ihrer* Zielvorstellungen zur Verfügung stellen wollen.

Die vorher erwähnte starke internationale Entwicklung der Schulforschung in den 60er Jahren steht zweifellos im Zusammenhang mit umfassenderen Prozessen im gesamten Bildungswesen. In den beiden Jahrzehnten zwischen der Mitte der 50er und der Mitte der 70er Jahre hat es in vielen der sog. entwickelten Industriegesellschaften ausgiebige Bemühungen um den Ausbau, die Reform, z. T. um tiefgreifende Neugestaltungen des Schulwesens und des Unterrichts – einschließlich des Vorschul- und des Hochschulbereichs – gegeben, in den USA und in Japan, in Schweden, Norwegen und Dänemark wie in England und Frankreich, in Italien und z. T. in der Schweiz, in den Benelux-Ländern und in der Bundesrepublik, aber auch in den sog. Sozialistischen Ländern Ost- und Süd-Ost-Europas und in der DDR. Überall ging es, wenn auch mit z. T. unterschiedlichen Akzentsetzungen, darum, das jeweils überkommene Schulwesen und den Unterricht im Sinne neuer gesellschaftlicher Tendenzen und eines veränderten pädagogischen und gesellschaftlichen Zielbewußtseins umzugestalten. Die Forderungen lauteten vor allem: Anhebung des Bildungsniveaus *aller* jungen Menschen, Annäherung an das Ziel der Gleichheit der Bildungschancen, kompensatorische Erziehung im Sinne des Ausgleichs von Lerndefiziten, die durch ungünstige vorschulische und außerschulische Sozialisationsverhältnisse bedingt sind, Humanisierung der Schule und des Unterrichts, demokratische Erziehung, soziales Lernen, produktive Beziehung der Curricula auf die außerschulische Wirklichkeit und auf den neueren Stand wissenschaftlicher Welterkenntnis, Individualisierung des Unterrichts.

Seit einigen Jahren zeigt sich nun jedoch, mindestens in den westlichen Ländern, eine große Ernüchterung, starke Skepsis, ja z. T. tiefgreifende Enttäuschung bis hin zum Umschlag in neokonservative und sogar restaurative Tendenzen sowohl hinsichtlich des Reformwillens und der positiven Erwartungen an Möglichkeiten und Ertrag von Schul- und Unterrichtsreform wie hinsichtlich der Leistungen der *Schulforschung*. Man spricht in diesem Zusammenhang z. T., wenn auch bisweilen wohl allzu dramatisierend, von einer „internationalen Schulkrise“, und mit ihr sind offensichtlich *auch* Krisenerscheinungen der *Schulforschung* verbunden.

Es ist hier nicht der Ort, in eine Analyse der Ursachen und Hintergründe dieses internationalen Trends einzutreten. Mit an Sicherheit grenzender Wahrscheinlichkeit darf man annehmen, daß die *zentralen* Ursachen *nicht* oder mindestens *nicht nur* im engeren Bereich der Erziehung und der Erziehungswissenschaft bzw. der Schulpolitik, der Schulentwicklung und der Schulforschung zu suchen sind, sondern in umfassenderen ökonomisch-gesellschaftlich-politischen Prozessen. Jedenfalls wirken solche allgemeinen ökonomisch-gesellschaftlich-politischen Entwicklungen nachhaltig in den Bereich der Schulentwicklung und der Schulforschung hinein. Das bedeutet allerdings nicht, daß

Erziehung und Erziehungswissenschaft, Schulentwicklung und Schulforschung linear und ausschließlich von solchen übergreifenden historisch-gesellschaftlichen Entwicklungen abhängig seien, daß sie nicht auch eine relative Eigenständigkeit haben und damit für spezifische Schwierigkeiten und ggf. Krisen selbst verantwortlich sind.

Nachdem bisher der größere Zusammenhang angedeutet wurde, in dem unser Thema seinen Ort hat, gilt es im folgenden, die Begriffe „Schulforschung“ und „Schulwirklichkeit“ etwas genauer zu umreißen.

Wenn hier von „Schulforschung“ die Rede ist, so sind damit empirische Forschungen in einem weiten Sinne des Begriffes „Empirie“ gemeint. Es handelt sich einerseits um Untersuchungen, die vorwiegend mit quantifizierenden Methoden arbeiten, andererseits auch um solche, die eher qualitative, hermeneutisch-interpretative Verfahren verwenden. Immer aber geht es um Forschungen, die die jeweils gegenwärtige Realität von Schule zu erfassen versuchen, nicht um Untersuchungen, die ausschließlich *Schulprogramme* und *Schultheorien* zum Gegenstand haben. Auch *schulgeschichtliche* Forschungen werden aus unserer Betrachtung ausgegrenzt, obgleich es im Prinzip nicht ausgeschlossen ist, daß auch solche historischen Untersuchungen unter bestimmten Bedingungen zu einer Veränderung der Wirklichkeit einer Schule oder einer Gruppe von Schulen führen können.

Mit dem Begriff „*Schulwirklichkeit*“ sind zum einen alle jene beobachtbaren institutionellen Regelungen, Vorgänge, Handlungen, Verhaltensweisen, Lehr- und Lernaktivitäten gemeint, die in Schulen auftreten bzw. ablaufen, zum anderen die Deutungen, die Interpretationen, die Auffassungen, die die am Geschehen in Schulen beteiligten Personen implizit oder explizit vertreten – Schüler, Lehrer, Schulleiter, ggf. auch im Schulgeschehen mitwirkende Eltern –, Auffassungen, die wahrscheinlich das Handeln und das Verhalten dieser Personengruppen in der Schule wesentlich beeinflussen. Einerseits handelt es sich um Auffassungen, Deutungen, Meinungen über Schule und Unterricht, die man mit *direkten* Methoden erfassen kann, z. B. durch Fragebogenuntersuchungen, Interviews, Ermittlungen mit Hilfe semantischer Differentiale, also Verfahren, bei denen Schüler, Lehrer, Schulleiter, Eltern aufgefordert werden, ihre Einstellungen und Einschätzungen über schulisch relevante Sachverhalte, etwa über das Lehrer-Schülerverhältnis, das Schulklima, über Mitbestimmungsmöglichkeiten von Schülern und Lehrern, darüber, wie die Qualität des Unterrichts, die Lernbereitschaft der Schüler usw. beurteilt werden, mitzuteilen. Andererseits brauchen Auffassungen, Deutungen, naive „Theorien“ über Schule, Unterricht, Lehren und Lernen denen, die ihnen folgen, nicht bewußt zu sein. Hier bedarf es „indirekter Verfahren“, also bestimmter *Interpretationsmethoden*, bei denen der Forscher solche Einstellungen, Sichtweisen, Meinungen – etwa von Lehrern oder Schülern – aus Beobachtungsdaten (z. B. Unterrichtsbeobachtungsergebnissen) und weiteren Dokumenten (z. B. Schülerzeichnungen) erst herausarbeiten muß.

Schulforschung im hier gemeinten Sinne

- bezieht sich auf unterschiedliche Schulorganisationsstrukturen – z. B. selektive und nicht-selektive Systeme – in ihren Wirkungen auf Lernprozesse und Lernergebnisse;
- sie tritt in den verschiedensten Formen von Curriculumforschung in Verbindung mit Curriculumentwicklung auf und
- als Forschung über Schuladministration, ihre Organisationsformen und ihre Entscheidungsprozesse.

- Sie kann sich auf Eltern- und Schülermitbestimmung in der Schule,
- auf Entscheidungsprozesse und Informationsprozesse in Lehrerkollegien und auf das Verhältnis der Lehrer zur Schulleitung beziehen oder
- auf den Einsatz und die Wirkung bestimmter Methoden und Medien, etwa des Gruppenunterrichts oder des lehrergeleiteten Unterrichtsgesprächs oder des programmierten Unterrichts oder bestimmter Anschauungsmittel usw.;
- sie erforscht das *hidden curriculum* oder
- Lehrereinstellungen und pädagogische Praktiken von Lehrern, ihre Erziehungs- und Unterrichtsstile, ihre sog. „impliziten Persönlichkeitstheorien“, die die Beurteilungspraxis der Lehrer oder ihre Deutung von Schülerfähigkeiten und Schülereinstellungen und ihre Erwartungen an die Schüler beeinflussen;
- sie bezieht sich auf Schülereinstellungen und Schülerverhalten, Schülerleistungen und Schülertaktiken, um „in der Schule zu überleben“,
- auf formelle und informelle Sozialbeziehungen in der Schule,
- auf Interaktionsprozesse zwischen Lehrern und Schülern und zwischen Schülern und Schülern im Unterricht,
- auf das „Schulklima“ oder „Schulethos“, das durch das Zusammenwirken mehrerer der vorher genannten Aspekte entsteht.

Gemeinsames Merkmal der gemeinten Untersuchungen ist es, daß sie darauf gerichtet sind, jene Vorgänge und Zusammenhänge zu erfassen, die *innerhalb* von Schulen und *im* Schulunterricht ablaufen. Damit ist zugleich eine relative Abgrenzung von anderen Ansätzen pädagogischer Forschung angedeutet, Ansätzen, die *auch* auf die Schule bezogen sind, die hier jedoch nicht berücksichtigt werden können, nämlich alle jene Untersuchungen, die entweder *Rahmenbedingungen* von Schulen und Schulsystemen betreffen – z.B. die quantitative Verteilung von Schülergruppen auf verschiedene Schularten eines Schulsystems, das Schulangebot in ländlichen und in städtischen Gebieten oder in sozial unterschiedlichen Wohnbezirken einer Stadt usw. –, aber auch die vielen Studien, die man – in der Sprache der Technologen – input- und/oder output-Untersuchungen nennen könnte, die also z.B. danach fragen, wie viele Schüler einer Schulart zum erfolgreichen Abschluß kommen oder wie sich Kinder aus verschiedenen sozialen Klassen oder Schichten auf verschiedene Schularten verteilen, mit welchen Anteilen sie zu jenen Abschlüssen kommen, die Voraussetzung für anspruchsvollere Berufsausbildungen und attraktive soziale Positionen sind, usw.<sup>1</sup>. Die Bedeutung solcher Forschungen ist unbestreitbar. Jedoch betreffen die folgenden Überlegungen Untersuchungen dieses Typs nur, soweit sie mit Forschungen über *Binnenvorgänge* im Schulbereich verbunden sind.

## II

Im nächsten Schritt unserer Überlegungen geht es darum, die Leitfrage – „Verändert/verbessert Schulforschung tatsächlich die Schulwirklichkeit?“ – weiter aufzugliedern. Diese Differenzierung erfolgt

- unter dem Aspekt *verschiedener methodischer Typen von Schulforschung* und

1 Gegenüber der hier vorgenommenen Eingrenzung wird der Begriff „Schulforschung“ in dem Buch von P. M. ROEDER u. a.: Überlegungen zur Schulforschung. Stuttgart 1977 weiter gefaßt; er umgreift dort auch die hier ausgesparten Fragen.

– unter der Frage nach *Instanzen* und nach *Formen der versuchten Veränderung der Schule*: Wer versucht wie, Forschungsergebnisse in praktische Schulveränderungen (Schulreformen) umzusetzen oder die Forschung in Schulveränderungsprozesse zu integrieren? Man kann diese zweite Frage auch als die Frage nach der *Umsetzungsstrategie* oder *Reformstrategie* bezeichnen.

Die Antwort auf beide Fragen erlaubt es, ein einfaches Raster zu entwerfen, mit dessen Hilfe später einige Thesen bzw. Hypothesen formuliert werden können.

#### *Zur ersten Frage: Verschiedene methodische Typen der Schulforschung*

Man kann sich – sehr vereinfachend – verschiedene Typen der Schulforschung, die sich durch ihre *methodische* Anlage unterscheiden, auf einer Skala angeordnet denken. Wir deuten die beiden Endpole dieser Skala an.

Den *einen* Pol bilden Untersuchungen, die im Sinne traditioneller Ansätze empirischer Sozialforschung arbeiten und mindestens durch folgende sechs Hauptmerkmale gekennzeichnet sind:

- Sie verwenden *erstens* vorwiegend sog. „harte“ empirische Verfahren wie standardisierte Fragebögen oder standardisierte Beobachtungsschemata oder genormte Testverfahren u. ä. und arbeiten mit dem Design der Versuchs- und Kontrollgruppen.
- Sie beziehen *zweitens* relativ große Untersuchungspopulationen ein.
- Sie versuchen *drittens* von vornherein abzusichern, daß die zu untersuchenden Einrichtungen und Personengruppen – die Schulen, die Klassen, die Schüler, die Lehrer, die Schulleiter usw. – eine *repräsentative Stichprobe* darstellen.
- Sie halten *viertens* eine klare Distanz zu ihrem Untersuchungsgegenstand ein, der Schulpraxis und den in ihr tätigen Personen, und bemühen sich, dieses Praxisfeld während der Untersuchung durch den Forschungsprozeß *nicht* zu verändern.
- Sie zielen *fünftens* auf eine möglichst weitgehende Generalisierbarkeit (Verallgemeinerbarkeit) ihrer Resultate ab und
- sie formulieren *sechstens*, wenn überhaupt, dann erst *nach* Abschluß des jeweiligen Forschungsprojekts, genauer: nach der *Auswertung* der gewonnenen Daten Empfehlungen für Veränderungen der Schulpraxis.<sup>2</sup>

Den *anderen* Pol der gedachten Skala methodischer Grundformen der Schulforschung bildet der Typus der von Beginn an *handlungsorientierten Forschung*, mit anderen Worten der Typus des action research, in deutscher Übersetzung: die Aktionsforschung oder Handlungsforschung oder „eingreifende Sozialforschung“, ein Forschungsansatz, der sich, in lockerem Anschluß an KURT LEWINS entsprechende Versuche in der amerikanischen Sozialpsychologie und an ähnliche Bemühungen in der englischen Forschung über Reformen in sozialen Institutionen, in der Bundesrepublik seit gut zehn Jahren herausgebildet hat (KLAFFI 1976, 1980; MOSER 1975, 1977a, b), wenngleich in bescheidenem Umfang und unter scharfer Kritik von seiten etlicher Vertreter der traditionellen Empirie.

Action Research, Aktions- oder Handlungsforschung als Schulforschung läßt sich hier in Kürze durch folgende acht Merkmale kennzeichnen:

<sup>2</sup> Das Buch von ROEDER u. a. „Überlegungen zur Schulforschung“ bietet m.E. die z.Z. beste, knappe Darstellung und kritische Erörterung der Fragestellungen, Aufgaben und der methodischen Probleme dieses Typs der Schulforschung. Möglichkeiten und Probleme der Handlungsforschung werden darin allerdings nur am Rande gestreift.

- Sie strebt *erstens* von Anfang an Kooperation und Wechselwirkung zwischen den Forschern und den Praktikern im Schulfeld, den Lehrern, den Schulleitern, den Schülern, ggf. den Eltern, an, sie *beteiligt* also die Praktiker am Forschungsprozeß, an der Formulierung der Fragestellungen, an der Auswahl der Untersuchungsverfahren, soweit wie möglich an der Auswertung usw.
- Sie versucht *zweitens*, möglichst wenig Reduktionen der komplexen, alltäglichen Wirklichkeit der Schule und des Unterrichts vorzunehmen; sie will also der mehrdimensionalen Realität, wie sie von den Personen im Praxisfeld – vor allem Lehrern, Schülern, Eltern – erfahren wird, soweit wie möglich nahekommen.
- Sie muß sich daher *drittens* jeweils auf eine kleine Anzahl von Schulen, Klassen, Gruppen, Lehrern, Schülern, Eltern beschränken und deshalb
- *viertens* meistens auch auf eine abgesicherte repräsentative Zusammensetzung verzichten.
- Sie ist *fünftens* von Anfang an *Innovationsforschung* in dem Sinne, daß sie in der Kooperation mit den im Schulfeld tätigen Personen schon *während* des Untersuchungsprozesses Veränderungen, Verbesserungen der Schul- und Unterrichtswirklichkeit anstrebt.
- Sie muß sich daher *sechstens* darauf einstellen, daß es *während* des Forschungs- und Innovationsprozesses Änderungen des Untersuchungsfeldes und der Personen gibt, aber auch Änderungen der Fragestellungen und der für sinnvoll gehaltenen Forschungsmethoden.
- Insofern muß solche innovationsorientierte Handlungsforschung *siebtens* immer als ein *Lernprozeß*, als ein kommunikativer Selbstveränderungsprozeß aller Beteiligten, auch der Forscher betrachtet werden.
- Schließlich muß Schulforschung als Handlungsforschung *achtens* mindestens *zunächst* auf weitreichende Verallgemeinerungen ihrer Ergebnisse verzichten; sie muß ihre Resultate vielmehr so formulieren, daß die Adressaten – also vor allem wieder die Praktiker der Schule, andere Schulforscher und die an der Schule interessierte Öffentlichkeit – erkennen können, unter welchen Bedingungen und an welchen Zielsetzungen orientiert die Resultate zustande gekommen sind, so daß jene Adressaten dann selbst entscheiden können, ob ihre eigenen Zielsetzungen und die Bedingungen *ihrer* praktischen Handlungssituation gleich oder ähnlich sind und ob oder wie weit folglich Übertragungen der Resultate erlaubt sind.

Zum Abschluß der Typisierung unter dem forschungsmethodischen Gesichtspunkt sind noch zwei Hinweise notwendig.

Zunächst: Zwischen den beiden idealtypisch konstruierten Polen gibt es, wenn man sich tatsächlich durchgeführte Schulforschungsprojekte ansieht, legitimerweise zahlreiche Zwischen- und Mischformen.

Zum zweiten: Entgegen falschen Alternativen muß nachdrücklich hervorgehoben werden: *Beide* Grundtypen der Schulforschung sind m. E. notwendig. Beide haben einesteils unverkennbare Grenzen und andernteils spezifische Möglichkeiten. Daher kann keiner der beiden Typen den anderen *ersetzen*. In der gegenwärtigen Situation der Schulforschung und der Schulreform halte ich es allerdings für dringlich, vor allem den *zweiten Typus*, die *handlungsorientierte Schulforschung*, über ihre ersten, bescheidenen Ansätze hinaus voranzutreiben.

### *Zur zweiten Frage: Verschiedene Reformstrategien*

Der *zweite* Differenzierungsgesichtspunkt war vorher durch die Frage umschrieben worden: *Wer versucht wie*, Forschungsergebnisse in konkrete Schulveränderungen/Schulreformen umzusetzen oder die Forschung in Schulveränderungsprozesse zu integrieren? Auch hier kann man eine Skala mit zwei Extrempolen möglicher Veränderungsstrategien konstruieren:

Den *einen* Pol bildet die „*zentralistisch-administrative (bürokratische) Strategie*“. Sie versucht, sozusagen „von oben nach unten“ vorzugehen. Ein Kultusministerium oder andere, den einzelnen Schulen übergeordnete Schulbehörden versuchen, eine Änderung der Schulwirklichkeit durch Verordnungen oder amtliche Empfehlungen an die Schulleitungen, die Lehrer, die Schüler, die Eltern durchzusetzen oder, vorsichtiger formuliert, in Gang zu bringen: z. B. eine neue Konferenzordnung, neue Erlasse über Schüler- oder Elternmitbestimmung, vor allem aber: neue Richtlinien bzw. Curricula. Immer häufiger wird diese zentralistisch-administrative Strategie durch die ebenfalls zentral erfolgende Entwicklung von *Unterrichtsmaterialien*, die die neuen oder veränderten Richtlinien beispielhaft konkretisieren sollen, und durch mehr oder minder umfassende Maßnahmen der *Lehrerfortbildung* unterstützt.

Den *anderen* Pol dieser Skala bildet die *dezentrale, sog. schul- bzw. basisorientierte Veränderungsstrategie*, die von Lehrern, Schülern, Eltern „vor Ort“ getragen wird; dieser Strategie entspricht eine *schulnahe Curriculumentwicklung* bzw. die schulnahe Entwicklung von *Curriculummaterialien* sowie eine *dezentralisierte Lehrerfortbildung* vom Typus des in-service-training.

Auch im Hinblick auf diese zweite, gedachte Skala muß darauf hingewiesen werden, daß es in der Wirklichkeit eine Reihe von Zwischen- und Mischformen gibt und daß die beiden Grundformen nicht generell als einander ausschließende Alternativen betrachtet werden müssen: Unter bestimmten Bedingungen lassen sich beide Strategien – die zentralistisch-administrative und die dezentralisierte Schulreformstrategie – in ein produktives Ergänzungsverhältnis bringen. An späterer Stelle wird davon zu sprechen sein, daß *auch* ein Schulreformansatz, der seinen Schwerpunkt auf dezentralisierte Initiativen setzt, notwendigerweise der Stützung durch zentrale Institutionen und Maßnahmen bedarf.

### III

Auf dem Hintergrund der eben skizzierten Differenzierungsgesichtspunkte, also der beiden methodischen Grundformen der Schulforschung und der beiden Schulreformstrategien, sollen im folgenden 8 Thesen bzw. Hypothesen – als vorläufige Antwort auf die Frage: *Verändert Schulforschung die Schulwirklichkeit?* – formuliert werden. Zwar hat es systematische Forschung zu unserem Thema bisher nirgends in nennenswertem Umfang gegeben. Aber es liegen doch etliche Erfahrungsberichte über Schulforschungsprojekte und Untersuchungen über Probleme der Schulinnovation vor, die man auf unsere Hauptfrage beziehen kann. (BAUER/ROLFF 1978; BENNER/RAMSEGER 1981; GRUSCHKA u. a. 1979, 1981. HAFT/HAMEYER 1977; HAMEYER/AREGGER/FREY 1975; HAMEYER 1978a, b; RATHMAYR 1975; ROLFF/HANSEN/KLEMM u. a. 1980; SCHULTE 1977) Ich stütze mich dabei *auch* auf eigene Erfahrungen in der Schulreformarbeit, vor allem in der

Curriculumreform, nicht zuletzt auf ein Projekt zur schulnahen Curriculumentwicklung für die Grundschule, das „Marburger Grundschulprojekt“ (KLAFFKI, SCHEFFER, KOCH-PRIEWE, STÖCKER, HUSCHKE, STANG 1982).

1. Schulforschung vom ersten methodischen Typ, also im Sinne „klassischer“ empirischer Sozialforschung, kann als solche *direkt* offenbar die Schulwirklichkeit kaum oder wenig verändern; z.T. *will* sie es auch gar nicht, oder sie ist sich ihrer geringen *direkten* Veränderungsmöglichkeiten bewußt. Die These ist ohnehin nicht als Vorwurf gemeint, sondern als kritische Bestimmung einer Grenze. Diese Grenze ist hingegen von Schulpolitikern, von Schulpraktikern und von der pädagogisch bzw. schulpolitisch interessierten Öffentlichkeit nicht selten verkannt worden, sofern man dort von Forschungen des traditionellen Typs erwartete, sie würden ein erhebliches, direkt in neue Praxis umsetzbares Verbesserungspotential hervorbringen.

Warum ist diese Erwartung höchstwahrscheinlich *grundsätzlich* falsch? Die Antwort muß m.E. lauten: Weil faktische Veränderungen in der Schulpraxis nur möglich sind, sofern die *konkreten* institutionellen, sozialen, regionalen, personellen Bedingungen der einzelnen Schule, ihre *spezifischen* Ausgangsbedingungen, Möglichkeiten und Schwierigkeiten berücksichtigt werden. Eben diese konkreten Bedingungen werden aber bei diesem Forschungstyp methodisch-systematisch ausgeblendet zugunsten mehr oder minder weitgehender Verallgemeinerungen.

Wer also annimmt oder annahm, Praktiker, z.B. Lehrer bzw. Lehrergruppen, würden durch *Informationen* über Forschungsergebnisse z.B. zum Schulklima, zum Unterrichtsstil von Lehrern, zur Bedeutung von Lehrererwartungen für die Lerneinstellung und den Lernerfolg von Schülern, über Wirkungen des Gruppenunterrichts usw. zur Veränderung ihrer Praxis angeregt werden, verkannte bzw. verkennt, daß die ertragreiche „Übersetzung“ von verallgemeinernden Forschungsergebnissen in die jeweilige konkrete Schulsituation offensichtlich eine sehr anspruchsvolle, voraussetzungsreiche Aufgabe ist. Damit ist schon der Übergang zur *zweiten* These angedeutet.

2. Auch die zentralistisch-bürokratischen *Reformstrategien*, die sich auf Schulforschung vom klassischen Typus stützen, verändern *als solche* die konkrete Schulwirklichkeit vermutlich *wenig* im Sinne der angestrebten Zielsetzungen. Eben diese Erfahrung scheint einer der Hauptgründe für jene einleitend bereits angesprochene, international verbreitete Tendenz schulpolitischer Entscheidungsträger und der Schuladministration sowie der Öffentlichkeit zu sein, sich enttäuscht von der Schulforschung abzuwenden, weil – wie es dann heißt – sie viel Geld koste und praktisch doch nichts oder wenig einbringe.

Welches sind die Gründe, deretwegen die Erwartung an die Praxiswirksamkeit zentralistisch-administrativer Reformstrategien wahrscheinlich ebenfalls von vornherein irrig war? Zum einen ist m.E. an den gleichen Grund zu erinnern, der vorher für die geringe direkte Veränderungsrelevanz der Schulforschung des klassischen Typs benannt wurde. Hier kommt nun jedoch ein *zweiter* Grund hinzu: Tatsächliche Veränderungen der Schulwirklichkeit, die letztlich immer von den in den Schulen tätigen Menschen, den Lehrern, Schülern, Schulleitern, ggf. den Eltern getragen und durchgeführt werden müssen, setzen nicht nur voraus, daß diese Personen die Reformziele *verstehen* und generelle Prinzipien, Erkenntnisse, Empfehlungen, Hilfen auf *ihre* Situation beziehen, sie *in* diese jeweils besondere Situation übersetzen können. Vielmehr gibt es innerhalb demokratischer Gesellschaftssysteme noch eine fundamentalere Bedingung, die jenem



Verstehen und Übersetzen-Können zugrundeliegt: Praktiker wollen als mündige, mitbestimmungsfähige Bürger und speziell Lehrer wollen als Personen, die dank ihrer Ausbildung pädagogisch urteilsfähig sind, ernstgenommen und nicht als bloß ausführende Organe administrativer Vorentscheidungen und Anweisungen betrachtet werden. Wo das jedoch nicht geschieht, da zeigt sich häufig, daß auch inhaltlich gut begründete und *potentiell* realisierbare Reformvorschläge eines Ministeriums oder der mittleren Schuladministration von den Praktikern abgeblockt, nicht akzeptiert, bewußt oder unreflektiert unterlaufen werden. Es wäre überaus voreilig, aus solchen Beobachtungen nun seitens der Schulpolitik oder der Öffentlichkeit den Schluß zu ziehen, Lehrer seien offenbar mehrheitlich reformunwillig oder faul oder unfähig zu Reformen.

3. Die *dritte These* bzw. Hypothese enthält eine allgemeine Vermutung, die in den folgenden Thesen genauer aufgeschlüsselt werden soll. Sie lautet: Im Vergleich mit Forschungen des klassischen Typs und mit der zentralistisch-bürokratischen Reformstrategie enthalten der *zweite* Forschungstyp, also die von Anfang an handlungsorientierte Forschung, und die *zweite* Reformstrategie, die schulnahe pädagogische Reformarbeit, wahrscheinlich *potentiell größere* Veränderungschancen. Indessen: Auch sie enthalten m. E. zunächst nur *potentiell* solche größeren Möglichkeiten. Denn man muß realistisch eingestehen, daß auch die hohen Erwartungen, die an die Handlungsforschung im Schulbereich und an die basisnahe Reformstrategie gerichtet worden sind, etwa an die schulnahe Curriculumreform durch vor Ort arbeitende Praktikerguppen oder durch kooperierende Gruppen von Forschern und Praktikern, in der Mehrzahl der Fälle bisher nur begrenzt erfüllt werden konnten. Wenn jedoch bisweilen vom *Scheitern* entsprechender Ansätze gesprochen wird, so ist das m. E. eine Fehleinschätzung: Erstens ist die Zeitspanne, in der es entsprechende Versuche gegeben hat, bisher noch sehr kurz, zweitens haben diese Ansätze zahlreiche *positive* Möglichkeiten aufgewiesen, drittens aber gilt es, die Probleme, die dabei zutage getreten sind, zunächst einmal geduldig „kleinzuarbeiten“, bevor hinreichend sichere Urteile über Chancen und Grenzen auch dieser Ansätze gefällt werden können. Die folgenden Thesen sollen diese allgemeine Aussage differenzieren.

4. Handlungsforschungsprojekte im Schulbereich und basisnahe Veränderungskonzepte haben sich bisher nicht selten überfordert, weil sie die *Komplexität* dessen, was sie leisten wollten, unterschätzten.

Die meisten dieser Projekte waren Vorhaben schulnaher Curriculumentwicklung, die entweder durch Lehrergruppen oder durch Gruppen, in denen Schulforscher mit Lehrern zusammen arbeiteten, durchgeführt wurden. Solche Projekte haben sich nun meistens Ziele gesetzt, die auf mehreren Ebenen lagen. Hier sollen vier solcher Ebenen unterschieden werden.

– Auf einer ersten Problemebene stellt sich die Aufgabe der *Begründung* und der *Ausarbeitung neuer unterschiedlicher Zielsetzungen* für den Unterricht und *neuer Inhalte* sowie der Entfaltung des Zusammenhanges von Zielsetzungen, Inhalten, Methoden und Medien und sozialen Lernprozessen im Unterricht. Z. B. arbeiteten wir im Marburger Grundschulprojekt u. a. daran, Zielsetzungen und Inhalte eines Sachunterrichts zu entwickeln, in dem mit den Kindern naturwissenschaftlich-technische und sozialwissenschaftliche Perspektiven *integriert*, in ihrer Wechselwirkung, also nicht mehr isoliert voneinander erarbeitet wurden, z. B. am Thema „Bohren und Bohrer“ (KOCH-PRIEWE/GRÜBER 1983; KOCH-PRIEWE/STÖCKER/KLAFFKI 1982).

- Auf einer *zweiten Ebene* ging bzw. geht es in solchen Projekten, auf der Basis neuer curricularer Konzepte im vorher angedeuteten Sinne, auch darum, *den konkreten Unterricht für* die und z. T. *mit* den Klassen der mitwirkenden Lehrer zu planen.
- Die *dritte Ebene* betrifft die Aufgabe, den geplanten Unterricht im Sinne der mit den Lehrern und z. T. mit den Kindern entwickelten Zielsetzungen tatsächlich *durchzuführen* und das Verhältnis von Zielsetzungen und Durchführungen zu *überprüfen*, also den Unterricht zu evaluieren.
- Auf einer *vierten Ebene* haben sich mehrere bisherige Projekte schulnaher Curriculumentwicklung schließlich auch das Ziel gesetzt, die Curriculumeinheiten und -konzepte, die in einem solchen Projekt erarbeitet wurden, zu *verbreiten*, zu disseminieren, d. h. anderen Lehrern und Lehrergruppen Anregungen zu geben, die erarbeiteten Resultate unter *ihren* Bedingungen zu erproben, zu verändern, weiterzuentwickeln oder eigene, analoge Vorhaben in Angriff zu nehmen.

Der Anspruch, die vier unterschiedenen Ebenen nicht voneinander zu isolieren, sondern ihren Zusammenhang im Auge zu behalten, ist m. E. im Prinzip nach wie vor gültig. Aber es zeigte sich in solchen Projekten, auch im Marburger Grundschulprojekt, daß jede dieser vier Problemebenen schulnaher Curriculumreform (– und das gleiche gilt m. E. entsprechend auch für andere Aspekte der Schulverbesserung –) bei *allen* Beteiligten – zunächst den Lehrern und den Mitgliedern der Forschungsgruppe, weiterhin den Kindern und schließlich, soweit man sie einbeziehen kann, auch den Eltern – *unterschiedliche*, anspruchsvolle Fähigkeiten erfordert, die weitgehend *erst im Laufe der Projektarbeit* entwickelt werden müssen. Das bedeutet: Auf jeder der vier Problemebenen sind besondere, mittel- bis längerfristige Lernprozesse der Beteiligten notwendig. Wer gelernt hat, neue unterrichtliche Zielsetzungen oder grundsätzliche Überlegungen über den Zusammenhang von Zielsetzungen des Unterrichts, Inhalten, Methoden und Medien und sozialen Lernprozessen im Unterricht zu entwickeln oder auch nur zu verstehen, der hat damit *nicht* schon automatisch mitgelernt, den eigenen Unterricht unter den besonderen Bedingungen *seiner* Schule, für die Kinder *seiner* Klasse mit *ihren* Ausgangsbedingungen und Schwierigkeiten auch konkret und einfallsreich zu *planen*, und wer eben dieses *Planen* gelernt hat, der hat damit keineswegs schon alles Wesentliche mitgelernt, was nötig ist, damit er den Unterricht nun auch im Sinne seiner eigenen Planung wirklich *durchführen* kann usw.

Das Problem soll hier noch einmal an Erfahrungen aus dem Marburger Grundschulprojekt verdeutlicht werden. Die Lehrer, mit denen wir zusammenarbeiteten, entwickelten im Laufe des Projekts eine wichtige Fähigkeit, nämlich die Fähigkeit, einen anspruchsvollen Unterricht zu *planen* und zu *begründen*, u. a. so, daß er den Schülern zunehmend mehr Chancen eröffnen sollte, *mitzuplanen*, den Unterricht *mitzugestalten*. Aber in unserem Projekt geschah zu wenig, damit die Lehrer nun *auch* lernen konnten, ihre eigenen anspruchsvollen Planungen zu *verwirklichen*. Die Lehrer erfuhren häufig selbst die Diskrepanz zwischen ihrer ziemlich hohen *Planungsfähigkeit* einerseits und ihrer sehr viel begrenzteren Fähigkeit, im Sinne ihrer Planungen Unterricht tatsächlich zu *gestalten*, also z. B. Anregungen der Kinder aufzunehmen, angemessene Impulse zu geben, das richtige Verhältnis von Lehrerinitiativen und Zurückhaltung und Wartenkönnen zu finden usw.

Wir hatten also in unserem Projekt die Komplexität der Aufgabe, schulnahe Curriculumentwicklung zu betreiben und *zugleich* den realen Unterricht zu verbessern, unterschätzt; wir hatten den *Gesamtkomplex* nicht rechtzeitig genug in *Teilkomplexe* untergliedert, und wir hatten deshalb nicht genügend Zeit eingeplant, um für *alle* wichtigen Teilkomplexe entsprechende Hilfen zu entwickeln und hinreichend lange Lernprozesse zu ermöglichen.

Wir können die vierte These nun noch einmal aufnehmen und sie jetzt positiv umformulieren: Handlungsorientierte Schulforschung und schulnahe Reformstrategien müssen immer zugleich als Entwicklungsarbeit *und* als Lernprozesse der Reformer selbst angelegt werden. Da aber die zu verändernde Schulwirklichkeit ein sehr komplexes Gefüge von

Faktoren, Bedingungen und Abhängigkeiten ist, müssen aus dem Gesamtkomplex *Teilkomplexe* zeitweilig ausgegliedert bzw. besonders akzentuiert werden, und es muß gezielt daran gearbeitet werden, daß die Praktiker jene Fähigkeiten erlernen, die zur Bewältigung dieser Teilkomplexe – also z. B. *Unterrichtsplanung*, *Unterrichtsverwirklichung*, *Weitervermittlung* eigener Arbeitsergebnisse und Erfahrungen an andere Kollegen usw. – notwendig sind. Schulreform und handlungsorientierte Schulforschung erfordern also immer zugleich intensive Lehrer- und Forscherfortbildung, aber eine Fortbildung, die vor allem *vor Ort*, im Zusammenhang mit der konkreten Alltagsarbeit, also als sog. *in-service-training* erfolgt, nicht nur oder vorwiegend auf Lehrgängen oder Tagungen, die von der konkreten Alltagsarbeit mehr oder minder getrennt ablaufen.

5. Soweit Lehrergruppen oder Gruppen von Forschern und Lehrern sich selbst – im Sinne handlungsorientierter Schulforschung und schulnaher Reformstrategien – das Ziel gesetzt haben, z. B. Teilcurricula oder Curriculummaterialien zu entwickeln oder auch Hilfen zur Veränderung des Lehrerverhaltens zu erstellen oder Formen der inneren Differenzierung des Unterrichts innerhalb einer Klasse oder Lerngruppe zu entwickeln, oder soweit die Schuladministration solche Aufträge an Lehrergruppen bzw. Lehrer-Forscher-Gruppen erteilt hat, zeigte sich vielfach, daß der notwendige Zeitaufwand *unterschätzt* und die Belastbarkeit der Lehrer *überschätzt* worden war. Es ist banal, aber offenbar wahr und zugleich selten berücksichtigt worden: Für Pionierarbeit von Lehrern und Lehrergruppen im Dienste der Schulreform müßten die schulpolitisch Verantwortlichen meistens weitaus *mehr* Entlastung von den normalen Unterrichtsverpflichtungen gewähren, als das gewöhnlich geschieht, und es müßten erheblich *längere Zeiträume* veranschlagt werden. Ich vermute, daß eine der gravierenden Ursachen der um sich greifenden Reformmüdigkeit, der Enttäuschungen, der Kritik an Schulreform und Schulforschung eben der Tatbestand ist, daß man aufseiten der Forschung und der Praktiker, insbesondere aber auf der Seite der Schulpolitik, der Schuladministration und der Öffentlichkeit *viel zu viel in viel zu kurzer Zeit erwartet hat*.

6. Ob es bei angestrebten Schulveränderungen und damit verbundener Schulforschung um Curriculumentwicklung, um Innovationen im Bereich der *Unterrichtsmethoden*, um die Entwicklung und den Einsatz neuer *Medien*, um die Veränderung des *Klassen-* oder *Schulklimas* geht – alle bisherigen Erfahrungen sprechen dafür, daß solche Veränderungen, von Ausnahmen abgesehen, kaum vom *einzelnen* Lehrer erfolgreich und mit längerfristiger Wirkung durchgeführt werden können, sondern daß sie um so eher und um so erfolgreicher in Gang kommen, je mehr sie durch die Kooperation *längerfristig zusammenarbeitender Lehrergruppen* getragen werden. Lehrerkooperation und selbstverständlich auch Kooperation von Lehrern und Schulforschern muß aber *gelernt* werden, und sie gelingt langfristig nur, wenn dafür ein *organisatorisches Gerüst* entwickelt wird. Unterricht mit einer Lehrergruppe gemeinsam zu planen, wechselseitig Unterrichtsbesuche zu machen und sie produktiv auszuwerten, Erfahrungen so auszutauschen, daß es nicht bei flüchtigen Informationen bleibt, sondern daß man aus solchen Erfahrungen weiterführend lernt, den Mut zu haben, eigene Schwierigkeiten mit Schülern anderen Kollegen mitzuteilen und die Fähigkeit, solche Schwierigkeiten bei sich selbst oder bei anderen Kollegen mit ihnen zusammen zu analysieren und Lösungsmöglichkeiten zu entwickeln, damit sind anspruchsvolle kooperative Lernaufgaben bezeichnet. Dagegen dominiert mindestens in der Bundesrepublik im Selbstverständnis von Lehrern, im

Fremdverständnis und auch in der Lehrerbildung vermutlich immer noch die Vorstellung, daß der Lehrer als *je einzelner* seine pädagogischen Aufgaben bewältigen muß. Ohne die letzte Verantwortlichkeit des einzelnen leugnen zu wollen, möchte ich jedoch unter dem Gesichtspunkt der permanenten Aufgabe, die Schulwirklichkeit im Dienste der Kinder und Jugendlichen angesichts sich wandelnder gesellschaftlicher und pädagogischer Probleme ständig zu „reformieren“, hervorheben: Wirksame Schulreform dürfte weitgehend davon abhängen, ob es uns gelingt, Lehrer „vor Ort“ zur Bildung *kooperierender Gruppen* anzuregen, Hilfen für solche Kooperationen zu entwickeln und angehende Lehrer bereits in ihrer Ausbildung auf Kooperation vorzubereiten. Hier liegt daher auch eine weitere Aufgabe der *Schulforschung*: Sie wird um so eher zur Veränderung/Verbesserung der Schulwirklichkeit beitragen können, je mehr sie selbst Beiträge zur Entwicklung der Kooperationsfähigkeit von Lehrern erbringt.

7. Unter welchen Voraussetzungen scheint es möglich, Ergebnisse der Schulreformerarbeit, die durch Schulforschung und kleine Lehrerguppen an bestimmten Schulen erarbeitet worden sind, größeren Lehrerguppen *so* zur Verfügung zu stellen, daß sie ebenfalls zu Veränderungen ihres Unterrichts, ihrer Schulen angeregt werden? Die hypothetische Antwort auf diese Frage geht von folgender Voraussetzung aus: Jedes schulnah entwickelte, in einer oder wenigen Klassen oder Schulen durchgeführte Innovationsvorhaben – z.B. zur Entwicklung einer Curriculumeinheit oder von Konzepten offenen Unterrichts – stellt eine komplexe Einheit aus *typischen* Faktoren, nämlich *generellen* Zielsetzungen, *generellen* Strukturmerkmalen einer Thematik, *typischen* Lernmöglichkeiten und Lernschwierigkeiten von Kindern in einer übergreifend wirksamen historisch-gesellschaftlichen Situation, *typischen* Faktoren der Institution Schule, *typischen* Einstellungen gewisser Elterngruppen usw. einerseits und jeweils *einmaligen* Bedingungen und Situationen an der bzw. den *besonderen* Schulen, in denen ein solches Innovationsprojekt zunächst entwickelt wird, dar. Im Hinblick auf die typischen Elemente widerspricht es dem Ansatz einer schulnahen Reformstrategie und praxisorientierter Schulforschung keineswegs, Resultate der Innovationsarbeit zu verbreiten. Über diese generelle Feststellung hinaus erlauben es bisherige Erfahrungen, für die Resultate der Innovationsarbeit kleiner Gruppen, die der weiteren Verbreitung, der Dissemination oder, wie wir im Marburger Grundschulprojekt es genannt haben, der Anregung zur (flexiblen) *Adaptation* durch weitere Lehrerguppen dienen sollen, einige Kriterien zu formulieren.

Es genügt in der Mehrzahl der Fälle, jedenfalls beim gegenwärtigen Entwicklungsstand durchschnittlicher Lehrerqualifikationen, offensichtlich *nicht*, nur die *Zielsetzungen* des betreffenden Projekts zu verdeutlichen und *daneben* die entwickelten Arbeitsmaterialien für Lehrer und/oder Schüler zu stellen, auch nicht, wenn das sehr ausführlich geschieht. Obwohl es *nicht* um Entwicklung und Verbreitung *geschlossener* Curricula und *geschlossener* Curriculummaterialpakete oder *fertiger* Lehrertrainingsprogramme u. ä. geht, sprechen die meisten bisherigen Erfahrungen dafür, daß die Disseminationswirkung, die Anregungswirkung für weitere Lehrer um so größer ist, wenn *Planung* und *Durchführung* der jeweiligen Projektergebnisse – z.B. einer bestimmten Unterrichtseinheit – *sehr konkret* dargestellt werden. Das muß aber so geschehen, daß der Leser die *allgemeinen* Überlegungen und Begründungen – z.B. hinsichtlich der Zielsetzung einer Unterrichtseinheit oder der inhaltlichen Struktur der Thematik oder der methodischen Formen –

deutlich von den spezifischen *Verwirklichungsbedingungen*, unter denen die Einheit entwickelt und realisiert wurde, unterscheiden kann oder genauer: daß er erkennen kann, welche *Übersetzungsschritte* die Entwicklergruppe vollzogen hat, um die *allgemeinen* Gesichtspunkte mit den jeweils *besonderen* Bedingungen der betreffenden Schule, der Klasse, der Kindergruppe, des Lehrers, der konkreten Situation in *diesem* Dorf oder *diesem* Stadtteil usw. zu vermitteln. Unter *dieser* Bedingung wird es Lehrern oder Lehrergruppen, die sich mit der Innovationsanregung beschäftigen, möglich, sich einerseits mit den *generellen* Zielsetzungen der Entwicklergruppe auseinanderzusetzen, andererseits aber *ihre* konkrete Situation mit derjenigen der Entwicklergruppe zu vergleichen. Lehrer, die zu eigener Schulreformatarbeit angeregt werden sollen, können dann die entwickelten Vorschläge auf *ihre* Unterrichtssituation, *ihre* Fähigkeiten, die Ausgangsbedingungen *ihrer* Schüler, die räumlichen Bedingungen und die Ausstattung *ihrer* Schule hin flexibel übersetzen, sie können die Vorschläge modifizieren oder variieren oder auch zu ganz neuen, eigenen Vorschlägen ansetzen. Es geht also darum, nicht zum direkten Übernehmen und Kopieren, zum Anwenden von Rezepten anzuregen, sondern zu *flexibler Übersetzung* in die jeweils besondere Lage, es geht um Anregung zu einer Unterrichtsgestaltung, die dem dargestellten Modell nicht *gleich*, sondern *analog* ist.

8. Unter welchen Bedingungen sind *längerfristige* Auswirkungen schulnaher Reformarbeit und handlungsorientierter Forschung zu erwarten? Mit dieser Frage nehmen wir zugleich einen Hinweis erneut auf, der an frühere Stelle angedeutet wurde: nämlich den Gedanken einer produktiven Wechselbeziehung von *dezentralen* und *zentralen* Schulreformstrategien. Er ergibt sich im Blick auf zwei Erfahrungen bisheriger Schulreformatarbeit. Die erste kam schon zur Sprache: Zentralistisch-administrativ, „von oben nach unten“ verfahrenende Reformstrategien stoßen, sofern sie den Mitbestimmungsanspruch der Praktiker und die unterschiedlichen, konkreten Verwirklichungsbedingungen vor Ort vernachlässigen, weithin auf den aktiven oder passiven Widerstand der Betroffenen. Auf der anderen Seite aber hat sich, von Ausnahmen abgesehen, auch die Hoffnung *nicht* bestätigt, daß von einzelnen, basisnahen Schulreformprojekten allmählich starke Ausstrahlungen auf zahlreiche weitere Schulen ausgehen würden, eine positive „Ansteckung“ durch gelungene Beispiele. Vielfach hat sich sogar gezeigt, daß einzelne Reformansätze es schon als solche schwer hatten, ihren Elan über längere Zeit aufrechtzuerhalten, also sich mindestens als Insel ständiger Reform zu stabilisieren. Insbesondere zeigte sich in Projekten, in denen zunächst Forschergruppen und Lehrer zusammengearbeitet hatten, nach dem Ende des betreffenden Projekts und dem Ausscheiden der Forschungsgruppe häufig folgender Effekt: Die Kraft und die Möglichkeiten der allein zurückbleibenden Lehrergruppen reichten nicht aus, um den Reformimpuls, der gemeinsam erarbeitet worden war, nun auch selbständig über längere Zeit durchzuhalten. – Offenbar ist es also in der Mehrzahl der Fälle notwendig, daß schulnahe Reforminitiativen durch Maßnahmen und Einrichtungen zentral-administrativer Art gestützt, gefördert und abgesichert werden. Man muß also von den Ministerien und der Schuladministration fordern, daß sie Spielräume für basisnahe Reformversuche einräumen, daß sie solche Versuche in der schulpolitischen Öffentlichkeit programmatisch unterstützen und verteidigen und soweit irgend möglich finanzielle Hilfsmittel und Stundenentlastungen für die an Schulreformversuchen teilnehmenden Lehrer gewähren. Aber auch solche Hilfen genügen offenbar nicht. Es müssen vielmehr *Einrichtungen im Zwischenfeld zwischen einzelnen Schulen und den schulpolitisch/schuladministrativen Zentralen* eingerichtet werden.

Nun liegen dafür seit zehn und mehr Jahren m. E. richtungsweisende, internationale Ansätze und Versuche vor, die von unterschiedlichen Trägergruppen in Gang gesetzt worden sind: Hier ist etwa an die amerikanischen *Regional Service Centers* zu erinnern, vor allem aber an die englischen *Teachers Centers* und die sog. „*Pädagogischen Entwicklungsblöcke*“ in Schweden, regionale Kooperationseinrichtungen, in denen reformwillige Lehrergruppen, die lokale Schulverwaltung und pädagogische Forschungsinstitute zusammenarbeiten. Von solchen Bemühungen ausgehend, hat in der Bundesrepublik eine Gruppe von Erziehungswissenschaftlern und Lehrern im Jahre 1972 (GERBAULET u. a. 1972) und dann der DEUTSCHE BILDUNGSRAT im Jahre 1974 ein hervorragendes Konzept zur Errichtung sog. *Regionaler Pädagogischer Zentren* vorgelegt. Der Grundgedanke besteht darin, daß in der Bundesrepublik ein Netz von etwa 60 solcher Zentren – also je ein Zentrum für eine Region von etwa 1 Mill. Einwohnern – aufgebaut werden sollte. Die Arbeit in diesen Einrichtungen ist als gemeinschaftliche Aufgabe von Schule, Erziehungswissenschaft und Schulverwaltung gedacht. Jedes dieser Zentren soll mit einem Stab von etwa 10 wissenschaftlichen Mitarbeitern, 15 für einige Jahre beurlaubten Lehrern der Region sowie begrenztem Verwaltungs-, Bibliotheks- und Medienpersonal ausgestattet werden. Teilgruppen dieser ständigen oder längerfristig tätigen Mitarbeiter eines Zentrums sollen mit Lehrergruppen an Schulen in der Region schulnahe Reformarbeit je nach den Bedürfnissen und Schwierigkeiten der betreffenden Lehrer und Schulen planen, organisieren, durchführen und auswerten, und zwar innerhalb der staatlichen Rahmenvorgaben, insbesondere der Rahmenrichtlinien bzw. Rahmencurricula. Mit solcher Reformarbeit sollen die *Regionalen Pädagogischen Zentren* basisnahe *Lehrerfortbildung* verbinden. Sie sind zugleich Informationsstellen und Einrichtungen des Austauschs zwischen den verschiedenen Arbeitsgruppen der betreffenden Region; sie haben weiterhin die Aufgabe, den Schulpraktikern die Hilfen der Erziehungswissenschaft zugänglich zu machen und darüber hinaus Kooperation *zwischen* den verschiedenen Zentren herzustellen.

Es ist im vorliegenden Zusammenhang weder möglich noch notwendig, das sehr detailliert ausgearbeitete, bis zum Finanzbedarf durchdachte Konzept im einzelnen darstellen. Der Grundgedanke und die Vermittlungsfunktion dieser Einrichtungen zwischen der Basisarbeit an einzelnen Schulen einerseits und den Funktionen der schulpolitischen und schuladministrativen Zentralen ist wohl deutlich geworden. Zwei erste konkrete Versuche in der Bundesrepublik, vor allem eines dieser Zentren in AURICH Ostfriesland (1975 bis 1978), hatten in relativ kurzer Zeit sehr erfolgreiche Arbeit geleistet und gezeigt, welche Möglichkeiten kontinuierlicher Schulverbesserung durch Aktivierung und Unterstützung reformwilliger Lehrergruppen in diesem Konzept stecken (BERG/PETRY/RASCHERT 1979). Es ist leider charakteristisch für die seit einigen Jahren deutliche Stagnation und z. T. sogar die Rückentwicklung der Bildungsreform in der Bundesrepublik, daß das eben genannte Regionale Pädagogische Zentrum in Aurich mit seinen keineswegs revolutionären, aber doch eigenständig-reformerischen Initiativen bereits nach drei Jahren wieder geschlossen worden ist, ohne daß es für diese Entscheidung der Niedersächsischen Landesregierung irgendwelche pädagogisch diskutablen Gründe gegeben hätte. Aber auch in anderen Bundesländern wie etwa in Nordrhein-Westfalen oder Hessen sind kleinere, mit den *Regionalen Pädagogischen Zentren* begrenzt vergleichbare Ansätze aus der ersten Hälfte der 70er Jahre zur Entwicklung regionaler Schulreforminstitutionen, die mit lokalen Lehrergruppen zusammenarbeiteten, inzwischen wieder zurückgeschraubt

und unmittelbar dem Ministerium unterstellt oder durch zentrale Landesinstitute ersetzt worden. Erst in jüngster Zeit zeigen sich auch in Hessen wieder bescheidene Anfänge zur Dezentralisierung der Lehrerfortbildung. Sie bleiben aber hinsichtlich der Stringenz der erziehungswissenschaftlichen Begründung, der Qualität des organisatorischen Konzepts und des Mutes zur Demokratisierung und Dezentralisierung der Schulreform und der Lehrerfortbildung weit hinter dem Modell der *Regionalen Pädagogischen Zentren* zurück. Künftige Schulreformbemühungen werden also auch in dieser Hinsicht Positionen erst wieder im Bewußtsein der schulpolitisch Verantwortlichen zu verankern versuchen müssen, die mindestens als Perspektive schon durchgesetzt erscheinen konnten, als der DEUTSCHE BILDUNGSRAT vor 8 Jahren gezwungen wurde, seine ungemein verdienstvolle, konzeptionell produktive Arbeit zu beenden.

### Literatur

- BAUER, K.-O./ROLFF, H.-G.: Innovation und Schulentwicklung. Bildungssoziologische Analysen und Fallstudien. Weinheim 1978.
- AIKIN, W. M.: The Story of the Eight-Year-Study. With Conclusions and Recommendations. (Progressive Education Association Publications: Adventure in American Education). New York/London 1942.
- ANDERSON, H. H./BREWER, H. M.: Studies of teachers classroom personalities (Applied Psychology Monographs). Stanford University Press 1945/46.
- ANDERSON, R. C.: Learning in discussions: A resumé of authoritarian democratic studies. In: Harvard Educational Review 29 (1954), S. 201–215.
- BERG, D./PETRY, C./RASCHERT, J.: Ergebnisse des Modellversuchs Regionales Pädagogisches Zentrum in Aurich. In: Jahrbuch für Erziehungswissenschaft 1979. Hrsg. v. J. RASCHERT. Stuttgart 1979, S. 169–202.
- BELSER, H./ROEDER, P. M./THOMAS, H.: Plowden-Report: Kinder, Schule, Elternhaus. Stuttgart 1972.
- BENNER, D./RAMSEGER, J.: Wenn die Schule sich öffnet. Erfahrungen aus dem Grundschulprojekt Gievenbeck. München 1981.
- BOHNSACK, F.: Erziehung zur Demokratie. John Deweys Bedeutung für die Reform der Schule. 1976.
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Empfehlungen der Bildungskommission: Zur Förderung praxisnaher Curriculum-Entwicklung. Stuttgart 1974.
- GERBAULET, S. u. a.: Schulische Curriculumentwicklung – ein Vorschlag zur Errichtung *Regionaler Pädagogischer Zentren*, mit Innovationsproblemen in den USA, England und Schweden. Stuttgart 1972.
- GRUSCHKA, A. u. a.: Forschungsprojekt: Doppelqualifizierender Bildungsgang Erzieher – allgemeine Hochschulreife/Fachhochschulreife. Evaluationsstudie. Bericht Nr. 1: Erläuterungen zum Forschungsdesign und erster Arbeitsbericht. Münster 1979. – Bericht Nr. 2: Lernbiographien von Kollegsülern – Durchführungsverfahren und erste Ergebnisse lernbiographischer Interviews. Münster 1981.
- HAFT, H./HAMEYER, U. (Hrsg.): Handlungsorientierte Schulforschungsprojekte. Weinheim 1977.
- HAMEYER, U./AREGGER, K./FREY, K. (Hrsg.): Bedingungen und Modelle der Curriculuminnovation. Weinheim 1975.
- HAMEYER, U.: Innovationsprozesse. Analysemodell und Fallstudien zum sozialen Konflikt in der Curriculumrevision. Weinheim 1978. (a)
- HAMEYER, U.: Vier Gesichtspunkte zur Förderung von Innovationsprozessen im Bildungssektor. Kiel 1978. (b)
- HARGREAVES, D. H.: Interaktion und Erziehung. Pädagogische Aspekte zu zwischenmenschlichen Beziehungen. Graz 1976.
- HUSEN, T./BOALT, G.: Bildungsforschung und Schulreform in Schweden. Stuttgart 1968.
- YOUNG, M.: Innovation and Research in Education. London 1965.

- YOUNG, M./McGEENEY: Learning Begins at Home. A Study of a Junior School and its Parents. London 1968.
- KLAFKI, W.: „Handlungsforschung im Schulfeld“ und „Kritik eines puristischen Handlungsforschungskonzepts“. In: KLAFKI, W.: Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Weinheim 1976. S. 59–96 u. S. 97–116.
- KLAFKI, W./SCHEFFER, U./GRÜBER, G./KOCH, B./HUSCHKE, P./PETERS, K./STANG, H.: Das Marburger Grundschulprojekt (Auswahl, Reihe A, Hrsg. v. ROTH, H. und BLUMENTHAL, A., Nr. 15). Hannover 1976.
- KLAFKI, W.: Handlungsforschung. In WULF, C.: Wörterbuch der Erziehung. München <sup>5</sup>1980, S. 267–272.
- KLAFKI, W., SCHEFFER, U., KOCH-PRIEWE, B. u. a.: Schulnahe Curriculumentwicklung und Handlungsforschung. Forschungsbericht des Marburger Grundschulprojekts. Weinheim 1982.
- KOCH-PRIEWE, B./STÖCKER, H./KLAFKI, W.: Zur Geschichte des Bohrens und des Bohrers. (b:e-Lehrerhilfen. Marburger Grundschulprojekt. Unterrichtseinheiten, -konzepte und -hilfen, H. 9). Weinheim 1982.
- KOCH-PRIEWE, B./GRÜBER, G.: Bohren und Bohrer. Praktische und berufsorientierte Erfahrungen mit modernen Handbohrgeräten (b:e-Lehrerhilfen. Marburger Grundschulprojekt: Unterrichtseinheiten, -konzepte und -hilfen, H. 8). Weinheim 1983.
- LEWIN, K./LIPPIT, R.: An experimentally approach to the study of autocracy and democracy: a preliminary note. In: Sociometry 1 (1938), S. 292–300.
- LEWIN, K./LIPPIT, R./WHITE, R. K.: Patterns of aggressive behavior in experimentally created „social climates“. In: Journal of Social Psychology 10 (1939), S. 271–299.
- MOSER, H.: Aktionsforschung als kritische Theorie der Sozialwissenschaften. München 1975.
- MOSER, H.: Praxis der Aktionsforschung. München 1977. (a)
- MOSER, H.: Methoden der Aktionsforschung. München 1977. (b)
- PETERSEN, P. E.: Die pädagogische Tatsachenforschung. Besorgt von TH. RUTT. Paderborn 1965.
- ROEDER, P. M. u. a.: Überlegungen zur Schulforschung. Stuttgart 1977.
- ROLFF, H.-G. u. a.: Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven. Bd. 1. Weinheim 1980.
- RATHMAYR, B.: Forschung für die Praxis. Das Problem der Verständigung zwischen Wissenschaftlern und Praktikern in Projekten pädagogischer Handlungsforschung. Diss. Innsbruck 1975.
- SCHÖN, B./HURRELMANN, K. (Hrsg.): Schulalltag und Empirie. Weinheim 1979.
- SCHULTE, H.: Curriculumreform zwischen „Diskurs“ und „System“. Stuttgart 1977.

*Anschrift des Autors:*

Prof. Dr. Wolfgang Klafki, Erfurter Str. 1, 3550 Marburg/Lahn